
À propos de l'« utopie » pédagogique de la Révolution française

On the Pedagogical "Utopia" of the French Revolution

Côme Simien



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/siecles/7281>

ISSN : 2275-2129

Éditeur

Centre d'Histoire "Espaces et Cultures"

Référence électronique

Côme Simien, « À propos de l'« utopie » pédagogique de la Révolution française », *Siècles* [En ligne], 49 | 2020, mis en ligne le 27 août 2020, consulté le 09 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/siecles/7281>

Ce document a été généré automatiquement le 9 septembre 2020.

Tous droits réservés

À propos de l'« utopie » pédagogique de la Révolution française

On the Pedagogical “Utopia” of the French Revolution

Côme Simien

- 1 En 1982, dans un ouvrage de référence sur l'éducation révolutionnaire, Bronislaw Baczko présentait le projet pédagogique de la Révolution française dans les termes suivants :

« L'élan utopique propre aux Lumières, ce “temps chaud” de la production des utopies, est particulièrement puissant dans le projet pédagogique de l'époque. »

Puis il ajoutait que « l'imaginaire révolutionnaire et notamment le mythe de la rupture radicale dans l'Histoire ne fait qu'aiguillonner cet élan¹ ». Le principe d'un tel « élan utopique » sera dès lors sans cesse repris par les historiens pour évoquer les ambitions scolaires des acteurs de la dernière décennie du XVIII^e siècle, regardés à ce sujet comme de véritables « faiseurs d'utopies² ». Cette « utopie », c'était d'abord celle d'avoir pensé pouvoir régénérer la société par l'école, recourir à l'instruction publique pour défaire la femme et l'homme anciens (les sujets de jadis, corrompus par un passé avilissant, souillés par la macule du despotisme, du féodalisme et des préjugés) et forger, dans le même temps, la « femme nouvelle » (mère vertueuse formant ses enfants pour la Patrie³) et le citoyen républicain (individu libre et égal en droit à tous les autres membres du corps civique, possédant pleinement toutes les facultés de son entendement et partageant les valeurs civiques du nouvel ordre des choses)⁴.

- 2 Récemment, toutefois, et suivant en cela une démarche méthodologique consistant à repartir des catégories utilisées par les contemporains afin de parvenir à une meilleure compréhension du regard que les sociétés passées portaient sur leur propre présent⁵, les historiens s'intéressant au projet pédagogique révolutionnaire ont été invités à réinterroger l'usage de la notion d'« utopie », en guettant notamment son emploi par « l'historiographie et par les acteurs eux-mêmes, sachant que le caractère “utopique” des projets pédagogiques révolutionnaires a souvent servi d'argument pour prouver

leur inéluctable échec et leur mise à l'écart⁶ ». La question qui nous guidera ici sera donc de savoir si « l'utopie pédagogique » de la Révolution a été vécue comme telle par les acteurs de la Révolution ou si elle est d'abord une grille de lecture apposée *a posteriori* par les historiens sur les premiers projets scolaires républicains. La question, qui interroge plus généralement le rapport de la Révolution au réel et la manière dont celle-ci considéra sa propre capacité à le bouleverser, dans l'urgence des événements, sera principalement traitée à l'aide de l'important corpus des débats parlementaires sur l'instruction publique des années 1792-1795, période généralement considérée comme celle des « promesses heureuses des utopies créatrices », avant que ne vienne le temps « plus opaque » des réalisations⁷.

« Utopie » d'hier et d'aujourd'hui

- 3 Lorsque B. Baczko évoque « l'élan utopique » qui traverse les projets pédagogiques de la Révolution française, ce n'est pas sans avoir précisé au préalable qu'il recourait à la notion d'utopie dans un sens large, celui d'une « vision globale de la vie sociale qui est radicalement opposée à la réalité sociale existante, aux institutions, aux hiérarchies sociales et morales, aux systèmes de valeurs qui y sont admis, aux modes de pensée et d'action, aux domaines réservés au sacré⁸ ». Au-delà des seuls projets et voyages imaginaires qui se sont multipliés au cours du siècle des Lumières, « l'utopie » est alors pour lui ce qui naît d'un sentiment de rupture entre le devoir-être idéal de la société et sa réalité présente, perçue sur « un mode angoissant » (société en pleine crise, dominée par le mal). L'utopie s'épanouirait par conséquent dans la volonté de créer un ordre nouveau. Celui-ci, toutefois, ne pourrait pas advenir par des réformes : refusant de continuer l'existant ou de transiger avec les alternatives qu'offre l'ordre établi, l'utopie ainsi définie impliquerait un « recommencement *ex nihilo* ». En revanche, elle ne s'exprimerait pas nécessairement dans une « vision détaillée de l'ordre nouveau » et de la Cité idéale à bâtir et pourrait tout aussi bien se « limiter à une ébauche assez globale mettant l'accent sur les valeurs et les principes qui doivent être réalisés et non sur les détails⁹ ».
- 4 Or force est d'admettre que ce n'est pas toujours dans un sens aussi clairement défini que les historiens ont ensuite repris cette notion pour qualifier les projets éducatifs de la Révolution¹⁰, lui préférant semble-t-il souvent, sans que cela ne soit jamais explicité, l'acception actuelle la plus courante du terme, c'est-à-dire « l'utopie » comme synonyme de ce qui relève du domaine du rêve, de ce qui figure dans la dimension de l'impossible, de l'irréalisable. C'est bien, de fait, ce que suggère la question posée par René Grevet : « La Révolution aura-t-elle préféré les mots aux actes, “les rêves utopiques” aux réalisations¹¹ ? » Force est aussi d'admettre que la définition proposée par B. Baczko ne correspondait pas au sens que le second XVIII^e siècle attribuait au terme d'utopie, et l'historien le savait fort bien lui qui, avant de la proposer, s'était d'abord attaché à retracer l'histoire fluctuante de ce mot¹². Pour les contemporains de la fin de l'Ancien Régime, l'« utopie » est d'abord le titre d'un ouvrage, celui de Thomas More, et un terme que l'on utilise « quelquefois » et « figurément » pour désigner le « plan d'un gouvernement imaginaire, à l'image de la République de Platon¹³ ». Pris en ce sens, le mot évoque donc l'élaboration d'un système social situé hors d'un temps et d'un lieu véritablement incarnés (quand bien même, on le sait, les raisons de son élaboration sont toujours d'un temps et d'un lieu donnés¹⁴). « Utopie », explique ainsi le

Dictionnaire de Trévoux dans son édition de 1771, est un mot qui sert à désigner une « région qui n'existe nulle part ; un pays imaginaire¹⁵ ».

- 5 Lors même que le XVIII^e siècle multiplie les inventions littéraires de Cités autres, idéales, heureuses et harmonieuses, en faisant des lieux privilégiés où « s'exerce l'imagination sociale » et où travaillent les « rêves sociaux individuels et collectifs¹⁶ », telle définition d'époque, qui affirme que l'on utilise « quelquefois » et « figurément » le mot d'utopie pour désigner ces projets de sociétés imaginaires, souligne au fond d'abord le manque de familiarité des hommes des Lumières avec la notion même d'utopie¹⁷. Une « rupture » dans l'histoire de l'utopie surviendra certes avec la Révolution, dans le sillage de Gracchus Babeuf, qui sera le premier à faire de l'utopisme le substrat d'un véritable projet politique et d'un programme d'action¹⁸. Toutefois, les riches heures de cette conception nouvelle de l'utopie restent encore à venir lorsque s'achève la Première République. À court terme, la dernière décennie du XVIII^e siècle aura surtout permis de préciser le sens du mot, qui sert désormais à désigner « en général », et non plus « quelquefois » seulement, un « plan de gouvernement imaginaire, où tout est parfaitement réglé pour le bonheur commun¹⁹ ». Reste à savoir si l'ambition pédagogique de la Première république se situait sur le terrain de l'une ou l'autre de ces deux acceptions du concept d'utopie, celle théorisée par B. Baczko, ou celle entendue par les hommes du siècle des Lumières.

La part du rêve, et celle du réel

- 6 D'évidence, les projets scolaires de la Révolution remplissent au moins l'un des traits essentiels de l'utopisme tel que le définissait B. Baczko : être radicalement critiques envers la situation existante et percevoir celle-ci sous un jour angoissant. De fait, les débats scolaires révolutionnaires s'articulent à un rejet sans nuance du système éducatif hérité de l'ancien temps, condamné dès 1791 par Talleyrand dans son *Rapport sur l'Instruction publique*, et sans cesse relégué depuis du côté du « vice », de la « barbarie », du « despotisme » et, partant, de l'aliénation des sujets de l'Ancien Régime. Gilbert Romme affirme ainsi, en décembre 1792, que l'on compterait en France « fort peu de petites écoles, qui sont aussi nulles que les méthodes et les livres qu'on y emploie²⁰ ». Durand-Maillane affirme de même qu'on ne « donnait avant la révolution que des enseignements qui enchaînaient et qui abrutissaient²¹ ». L'éducation nouvelle qu'il importe de bâtir à la faveur du bouleversement révolutionnaire se pense donc d'abord par opposition à celle d'autrefois qui, eu égard aux maux sociaux qu'elle provoquait, devra être méthodiquement détruite, comme y invite le député Masuyer :

« Vous avez à créer en entier l'organisation de l'instruction publique ; pour cela il faut détruire jusqu'aux derniers vestiges des formes anciennes de l'enseignement, de ces formes absurdes qui n'avaient d'autres buts que d'asservir les peuples sous le double joug de l'ignorance et de la superstition²². »

- 7 Néanmoins, une position fait l'unanimité parmi les députés de la Convention nationale, qui les éloigne cette fois de l'approche utopique : pour les législateurs de la Première République, la régénération de la société par l'école ne se situe pas dans la dimension du rêve²³. Elle est, tout au contraire, immédiatement réalisable. Peu de doutes sont exprimés à cet égard : il « est possible de donner aux Français des leçons dignes de la liberté qu'ils ont conquise », affirme le modéré Durand-Maillane²⁴. Le girondin Rabaut Saint-Étienne en est lui aussi persuadé, et tant pis si, pour y parvenir, l'éducation nouvelle doit réemployer quelques vieilles recettes, dont il s'agira de renouveler le

message en substituant le civisme militant d'aujourd'hui aux « préjugés » dont elles étaient hier le réceptacle. L'ancien pasteur protestant affirme en effet qu'il « existe » un « moyen *infaillible* de communiquer incessamment [...] à tous les Français à la fois des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre, tous ensemble, dignes de la Révolution²⁵ ». Ce « secret, ajoute-t-il, était bien connu des prêtres », qui parvinrent à « jeter dans un même moule, à donner une même opinion, à former aux mêmes usages » tous les hommes, en s'emparant d'eux et de leur imagination à grand renfort d'un vocabulaire dévotionnel mobilisant l'être tout entier (catéchismes, cérémonies, hymnes, pèlerinages, statues, images, etc.). Et Rabaut d'interpeller alors les Conventionnels : « Législateurs habiles [...], ne saurions-nous pas faire pour la liberté et la vérité ce que vous avez fait si souvent pour l'erreur et l'esclavage ? » Il en va ici de la conceptualisation de l'école comme de celle des fêtes révolutionnaires²⁶ : pour atteindre tout en même temps les âmes, les cœurs et les corps, la Révolution devra « imiter » la religion d'autrefois, en procédant à des transferts pédagogiques multiples par lesquels elle réinvestira, jusque dans les écoles, des modèles culturels anciens dès lors que ceux-ci ont fait la preuve de leur efficacité²⁷.

- 8 Pour les révolutionnaires la formation de « l'homme nouveau » et de la « femme nouvelle » par l'action éducative n'est donc pas d'abord « l'irréalisable d'un moment » mais bien, plutôt, « l'irréalisé du passé²⁸ ». Par-delà le parallèle avec la pastorale chrétienne développé par Rabaut, telle certitude plonge incontestablement ses racines dans l'héritage philosophique des Lumières, où elle puise, plus particulièrement, à deux sources principales. La première réside dans l'idée de « perfectibilité » naturelle du genre humain, qui s'est imposée dans le débat savant depuis le mitan du XVIII^e siècle²⁹. Le second héritage emprunte au formidable élan pédagogique qui a traversé le siècle des Lumières. Depuis le milieu du XVIII^e siècle, les philosophes n'ont eu de cesse d'insister sur la toute-puissance du pouvoir pédagogique, une idée dont l'expression la plus célèbre est donnée par Helvétius, dans *De l'homme* (1773) : « L'éducation peut tout³⁰. » Cette importance accordée à l'éducation tient elle-même pour beaucoup aux postulats de la philosophie et de l'anthropologie sensualistes, inscrits dans le sillage du courant empiriste, dominant parmi les Lumières françaises et anglaises³¹. Ce dernier a posé les bases d'une nouvelle conception de l'entendement humain, caractérisée par le refus de l'innéisme : à la naissance, l'âme ne serait qu'une *tabula rasa*, qui prendrait peu à peu forme grâce à l'éducation (bonne, mauvaise ou imparfaite). Locke affirmait ainsi que neuf individus sur dix ne sont ce qu'ils sont, bons ou méchants, capables ou incapables, que par l'effet de l'éducation qu'ils ont reçue durant leur enfance³².
- 9 Partant, si les hommes sont perfectibles et que « l'éducation peut tout », les révolutionnaires en conclurent que c'est par elle qu'il était possible de régénérer la société, via des écoles dispensant un enseignement sans cesse civique et patriotique. Il serait pourtant réducteur d'interpréter les projets scolaires présentés à la barre de la Convention à l'aune du seul bagage philosophique des députés et des principes théoriques qui en découlent. Car à l'heure de débattre enfin véritablement de l'organisation de l'instruction publique, au mois de décembre 1792³³, les députés de la Convention nationale, aiguillonnés par le sentiment d'« urgence » qu'il y a à doter le pays d'une éducation véritablement révolutionnaire pour garantir le succès de la République³⁴, refusent explicitement de se situer sur le terrain du strict idéal et de la pure philosophie, quand bien même celle-ci alimente puissamment leurs ambitions scolaires. Le registre qu'ils revendiquent, quelle que soit là aussi leur tendance

politique, est en effet celui de l'action, concrète et immédiate, capable de transposer politiquement, *ici et maintenant*, en tenant compte des contingences spécifiques du présent, les réflexions pédagogiques des Lumières, déjà substantiellement modifiées par l'inédit du contexte révolutionnaire³⁵. Toute démarche utopique est même explicitement rejetée par les législateurs, y compris dans les rapports préliminaires des projets de décrets scolaires qu'ils défendent, là où René Grevet suggérait que se trouvait pour l'essentiel, sous forme « d'incise » et « d'amplification lyrique », « l'utopie scolaire » des révolutionnaires³⁶.

- 10 L'*Opinion* de Miche-Edme Petit, député de l'Aisne issu des rangs de la Plaine, offre de cette conviction un bel exemple³⁷. Ses premières lignes semblent devoir le situer dans une perspective relevant d'un strict idéal théorique, lorsqu'il invoque les mânes de Jean-Jacques Rousseau (« Ô Rousseau ! ô mon maître, toi qu'on n'a pas encore cité à cette tribune dans ce sujet qui t'appartient [...] que la faible copie ne peut-elle commander l'étude de l'original ! »), puis réclame pour tout préalable à la création d'un système d'instruction publique la mise en place d'une « école de républicanisme » aux contours pour le moins incertains :

« Le local d'enseignement ce sera tout le territoire français : vieillards, jeunes gens, hommes, femmes, ignorants ou savants, nous serons tous élèves ; notre maître sera la nature ; et ce que nous avons à apprendre est déjà dans nos cœurs³⁸. »

- 11 Rien n'est cependant plus opposé à l'utopisme, dans l'esprit de Petit, que les propositions qu'il formule. Ainsi refuse-t-il de parcourir les « annales de Sparte, d'Athènes et de Rome » pour définir la nature du citoyen républicain que devront former les écoles françaises, dans la mesure où il ne convient pas d'aller « chercher si loin le prototype d'une réalité qu'il nous faudra trouver en France » – une affirmation qui lui permet d'attaquer en passant ceux qui, comme Anacharsis Cloots, invoquent « la belle chimère d'une République universelle », accusée de « disproportionner », de « dénaturer » l'homme³⁹. Recourant alors à force détails pour dépeindre les vertus et les habitudes que devrait posséder un républicain vivant dans la France de la toute fin du XVIII^e siècle, il s'efforce encore d'ancrer son propos dans les réalités sociales de son temps, en affirmant que l'extinction de la mendicité serait le premier préalable à tout projet d'instruction publique efficace, faute de quoi les parents continueraient à faire travailler leurs enfants pour subvenir aux besoins de leur famille plutôt que de les envoyer aux écoles où les « fabricant[s] de système philosophique » leur demanderaient de les scolariser⁴⁰. À cet égard, le propos ne reste pas dans le registre incantatoire. Michel-Edme Petit détaille longuement la mise en place d'une mesure très concrète qui permettrait de lutter contre la pauvreté, afin de rendre ensuite l'éducation républicaine efficace : l'instauration d'une imposition locale proportionnée aux revenus des habitants grâce à laquelle les municipalités pourront pourvoir tant aux besoins de ses « pauvres invalides » qu'au travail des « pauvres valides » de son arrondissement. Et le législateur de revendiquer alors comme un argument en faveur de ses idées le fait de les situer ainsi dans un temps et un lieu précis, ceux de l'action politique :

« Il ne s'agit pas ici de ces chimères que l'on rencontre dans le pays des phrases et qui doivent toujours rester dans les livres⁴¹. »

- 12 Or, Michel-Edme Petit n'est pas seul à vouloir se placer dans un réel à transformer sans plus tarder. En témoignent tous ceux qui, comme Gilbert Romme (Montagne), Jean-Baptiste Leclerc (Plaine) ou encore Rabaut Saint-Étienne (Gironde) complètent leurs réflexions par des propositions de décrets qui ne relèvent pas de la stricte spéculation intellectuelle mais sont conçues, tout au contraire, dans une actualité politique précise,

un ordre du jour parlementaire donné. Jeanbon Saint-André (Montagne) considère ainsi, lui aussi, que les principes développés par les députés sur le sujet de l'instruction publique ne doivent pas être relégués dans le domaine du rêve mais se traduire en lois immédiatement applicables, par des institutions et des pratiques pédagogiques concrètes : « Montaigne, Locke, Fénelon, Jean-Jacques Rousseau ont tout dit sur l'éducation ; ils l'ont envisagée en philosophes ; *vous devez l'envisager en législateurs*. Les principes qu'ils ont posés éclaireront votre délibération. Vous avez à réduire *en pratique* les théories qu'ils ont conçues et développées⁴². » Au risque, bien sûr, d'une distorsion de l'idéal pédagogique, née de la confrontation de ce dernier au réel, ce qu'assume l'abbé Grégoire :

« J'avoue qu'en fait d'éducation, tous les plans présentent des inconvénients ; mais, s'il falloit n'adopter que ceux qui n'en offriroient aucun, on ne se décideroit jamais. Le législateur doit les peser, et voir de quel côté incline la balance⁴³. »

- 13 Car, ajoute l'évêque constitutionnel de Blois, une bonne loi doit certes être « fondée en principes », mais elle doit surtout posséder « cette *bonté relative* qui la rend *applicable à un corps social*⁴⁴ ». Thibaudeau ne dit pas autre chose : « Vouloir atteindre au mieux possible, *sans égard aux circonstances*, c'est souvent perdre l'occasion de faire le bien⁴⁵. » Le girondin Ducos abonde, lui aussi, en ce sens : « Vous êtes forcés de *sacrifier la perfection à la célérité* », exhorte-t-il les députés, avant d'ajouter que « ce sera longtemps encore le sort des assemblées législatives ». Selon Ducos, cela signifie qu'il aurait été sans doute préférable d'adopter un projet organisant l'instruction publique dans son ensemble, de l'école élémentaire jusqu'aux degrés les plus élevés de l'enseignement. Mais le temps presse et la lutte contre les préjugés impose aux députés, incapables de se mettre d'accord sur les degrés supérieurs du système d'éducation nationale à venir, d'instituer au moins les écoles primaires, vouées à être fréquentées par le plus grand nombre des enfants de la République.
- 14 Sans doute est-ce d'ailleurs dans ce principe d'une organisation de l'instruction publique révolutionnaire qui se ferait étape par étape que se lit le mieux la distance qui sépare les projets éducatifs des Conventionnels de l'utopie. Certes, cette posture de compromis qui, par sentiment d'urgence vis-à-vis du contexte politique, accepte de plier l'idéal d'un système d'instruction publique intégral et parfaitement adapté aux temps nouveaux, n'était ni la voie envisagée par Talleyrand en septembre 1791, ni celle voulue par Condorcet en avril 1792. Elle n'était du reste pas encore la manière de voir de la majorité de la Convention le 18 décembre 1792, lorsque Lanthenas parvint à faire ajourner la discussion autour du projet de décret sur les écoles primaires présenté par Marie-Joseph Chénier, afin que les députés puissent discuter au préalable des « bases générales de l'instruction publique » et décider « s'il y aura plusieurs degrés d'instruction⁴⁶ ». Elle devait néanmoins le devenir au cours des mois suivants, et c'est ainsi que les premières véritables législations scolaires révolutionnaires, adoptées entre l'automne 1793 et l'automne 1794 (décrets Romme, puis Bouquier et enfin Lakanal), ne portent finalement que sur les seules écoles primaires⁴⁷.
- 15 Or, à s'en tenir à la définition proposée par Bronislaw Baczko, il ne pouvait y avoir démarche plus antinomique d'un idéal utopique que celle-ci, si l'on admet avec lui que « l'utopie n'accepte pas des aménagements partiels et la minimalisation du mal ; elle vise un changement radical, elle n'accepte pas de compromis ; elle ne se place pas dans le relatif, mais aspire à l'absolu », raison pour laquelle elle se « refuse à faire le choix entre les alternatives qu'elle offre et impose l'ordre établi [...] justement parce qu'elles sont

“réalistes”, parce qu’elles font partie d’une réalité [que l’utopiste] refuse globalement⁴⁸ ». Loin de « l’évasion de la réalité [qui] est une tendance sous-jacente de l’utopie⁴⁹ », loin aussi de ce « saut a-historique de l’ici et du maintenant vers l’idéal » qui fait la spécificité de l’utopie et auquel les révolutionnaires ne s’abandonnèrent en définitive que rarement⁵⁰, le projet scolaire de la Première république se voulut donc surtout une pensée du « réel », en prise certes avec l’idéal philosophique originel qui l’anime, hérité des Lumières, mais capable de composer dans le même temps avec le contexte spécifique dans lequel elle s’invente, de tenir compte des contraintes du moment et des pratiques pédagogiques anciennes pour parvenir à ses fins. En cela, l’ambition pédagogique de la Révolution française relève pleinement de la *politique* ou, plus exactement, d’une « politique de la philosophie⁵¹ », si l’on entend cette dernière à la manière du philosophe Georges Labica, c’est-à-dire comme une politique se situant à mi-chemin de la volonté des révolutionnaires de prendre le cours des choses dans les rets de la théorie et de leur désir de rendre cette théorie concrètement transposable dans la société française, au prix de son nécessaire ajustement.

La « rêverie utopique » de l’éducation commune ?

- 16 L’une des illustrations les plus nettes de cette manière qu’ont les députés de la Convention d’envisager leurs projets pédagogiques comme un programme politique à accomplir survient peut-être durant l’été 1793, lorsque l’Assemblée nationale entreprend de discuter du *Plan d’éducation nationale* de Michel Lepeletier. De tous les projets éducatifs de la décennie révolutionnaire, celui-ci est sans conteste l’un des plus radicaux⁵². Craignant la contamination de la génération nouvelle par des principes contraires à la Révolution et cherchant à lutter contre la réintroduction constante de l’inégalité par le biais des familles⁵³, Michel Lepeletier propose que, de 5 à 12 ans pour les garçons et de 5 à 11 ans pour les filles, la jeunesse de la République soit élevée dans des internats (au moins un par canton), afin d’opposer une « barrière impénétrable » entre les futurs citoyens et les « préjugés » des individus formés sous l’Ancien Régime – le conventionnel supposant que les habitudes républicaines seront suffisamment formées chez les enfants de 11-12 ans pour ne plus pouvoir être altérées par la suite. Pour parvenir à ses fins, Michel Lepeletier imagine bâtir, dans ces internats, une société écolière strictement égalitaire. L’enseignement des rudiments intellectuels (lire, écrire, compter), du patriotisme et d’un futur métier y serait non seulement obligatoire mais encore identique en tous points de la République. Surtout, Lepeletier pousse la minutie créatrice jusqu’à déterminer les vêtements (simples) qu’y porteraient les enfants, la nourriture (frugale) qu’ils y mangeraient, les lits (spartiates) sur lesquels les enfants y dormiraient, toutes choses devant être, bien sûr, rigoureusement équivalentes entre les élèves.
- 17 N’était-ce là, toutefois, que « rêve utopique », ainsi que René Grevet caractérise ce projet⁵⁴ ? Certainement pas du point de vue de son auteur, qui rédige ce plan au moment du premier débat législatif sur l’instruction publique, en décembre 1792, par sentiment de l’insuffisance des projets qui avaient été présentés à la barre de l’Assemblée jusque-là. Dans ses réflexions préliminaires, Michel Lepeletier affirme en effet lui aussi vouloir écarter « toute théorie abstraite » et envisager son projet sous l’angle du pragmatisme, sans doute pour mieux l’opposer à celui de Condorcet et de son intellectualisme supposé⁵⁵ :

« J'abandonne les recherches savantes sur la nature de l'homme, sur la perfectibilité morale et physique dont il est susceptible, sur l'origine et les causes de ses affections, de ses passions, de ses vertus, de ses vices. Que des observateurs, que des métaphysiciens méditent ces grandes questions ; j'avoue que je n'aime que les idées simples et claires. Je cherche une bonne méthode *bien usuelle*, de bons moyens *bien familiers*, de bons résultats *bien évidents*⁵⁶. »

- 18 C'est d'ailleurs le rejet déclaré de l'utopisme et la volonté de s'adapter aux réalités françaises du moment qui le conduit à limiter la durée de la scolarité obligatoire dans les internats à l'âge de 11-12 ans :

« Prolonger l'institution publique jusqu'à la fin de l'adolescence est *un bon songe* ; quelquefois nous l'avons rêvé délicieusement avec Platon ; quelquefois nous l'avons lu avec enthousiasme, réalisé dans les fastes de Lacédémone ; quelquefois nous en avons retrouvé l'insipide caricature dans nos collèges ; mais Platon ne faisoit que des philosophes, Lycurgue ne faisoit que des soldats, nos professeurs ne faisoient que des écoliers ; la République française, dont la splendeur consiste dans le commerce et l'agriculture, a besoin de faire des hommes de tous les états⁵⁷. »

- 19 Nous ne pouvons exclure que Lepeletier se soit exprimé de la sorte pour répondre par anticipation aux critiques de ceux qui pourraient rejeter son plan comme étant par trop idéaliste. Reste que celui-ci est assorti d'un long et très minutieux projet de décret, non pas élaboré par simple volonté de réfléchir, par une formule théorique idéale, aux maux de la société présente mais pour être soumis, lui aussi, au pouvoir législatif. Conscient, par ailleurs, des obstacles que pourrait rencontrer la mise en œuvre intégrale de l'ensemble de son plan, Lepeletier propose de ne l'appliquer que progressivement, rejoignant ainsi la posture d'acclimatation des propositions révolutionnaires au réel observée chez les autres théoriciens de l'instruction républicaine. Il suggère en particulier de ne faire entrer en vigueur qu'au terme d'une période transitoire de quatre années la mesure centrale de l'obligation de la fréquentation des internats, afin de s'adapter aux résistances prévisibles du corps social :

« Dans le moment actuel, il vous semblera peut-être convenable d'accoutumer insensiblement les esprits à la pureté des maximes de notre nouvelle constitution. Je ne vous le propose qu'à regret ; je soumets à votre sagesse une modification que mon désir intime est que vous ne jugiez pas nécessaire. Elle consiste à décréter que d'ici à quatre ans l'institution publique ne sera que facultative pour les parens⁵⁸. »

- 20 Ce projet ne sera finalement discuté à l'Assemblée que durant les mois de juillet-août 1793, six mois après l'assassinat de son auteur. Immédiatement, les propositions de Lepeletier cristallisent le débat. Et elles ne manquent pas d'adversaires (Grégoire, Thibaudeau, Guyomar, Charlier, Bréard...) qui, malgré les précautions qu'avait voulues prendre Lepeletier, situent son projet dans le registre de l'utopie, pour mieux le décrédibiliser et, partant, le combattre, en affirmant que « le plan de cet édifice si bien dessiné ne porte [que] sur la fable » et n'est donc pas « possible dans son exécution⁵⁹ ». Si le propos des opposants au *Plan* de Lepeletier illustre le fait que la frontière entre le réel et l'utopie n'est pas placée au même niveau par tous les révolutionnaires, et s'il atteste également que « l'utopisme » sait être, au besoin, un argument dans le cadre des débats politiques internes à la Convention, il confirme surtout la forte volonté des révolutionnaires de prendre en compte le poids du présent dans leur politique scolaire. Les critiques globales du projet Lepeletier formulées par Grégoire et Thibaudeau, les 30-31 juillet 1793, en témoignent. L'essentiel de leur argumentation consiste à invoquer les pesanteurs que ne pourraient surmonter les propositions de Lepeletier, qu'il s'agisse du caractère obligatoire de la scolarisation lorsqu'elle est assortie d'un éloignement de

sept longues années des enfants, incompatible avec les usages socio-économiques du monde rural (là, les parents comptent sur l'aide de leurs enfants pendant les travaux des champs, les leur retirer reviendrait à les ruiner⁶⁰), du coût exorbitant pour l'État de ce projet (il « est impossible que la nation puisse prendre ce nouvel engagement envers les citoyens et satisfaire à ceux qu'elle a déjà contractés⁶¹ »), du modèle de l'internat en lui-même et des désastreux effets moraux qui lui sont prêtés (forcer les enfants à quitter leur famille ne manquerait pas de provoquer de nouvelles dissensions dans la Cité, un luxe que la République ne pourrait pas se permettre au moment où elle traverse des périls extrêmes, ajoute Thibaudeau⁶²). Bâtissant et légitimant leurs propres propositions scolaires sur cette condamnation de l'utopie, Grégoire et Thibaudeau préconisent donc d'en revenir au modèle plus simple et raisonnable de l'externat.

- 21 Or, convaincus, peut-être, du bien fondé de certaines de ces remarques, les partisans du projet de Michel Lepeletier (ou d'une formule proche de celui-ci) adoptent en définitive eux-mêmes une démarche de réforme progressive de l'instruction publique et d'aménagement partiel du réel. Ainsi de Léonard Bourdon qui, le 27 juillet 1793, présente un *Projet de décret sur l'organisation de l'éducation nationale* dont il affirme qu'il ne diffère presque en aucun point de celui de Lepeletier⁶³. De fait, il envisage lui aussi la création de « maisons d'égalité », reposant sur le principe de l'internat. Parmi les différences entre son projet et celui de Lepeletier figurent l'âge des écoliers (de 7 à 14 ans) et l'organisation interne de ces écoles. Poussant jusqu'à son paroxysme une formule pédagogique largement répandue chez les législateurs entre 1791 et 1793, Léonard Bourdon envisage les écoles primaires comme des Républiques en réduction, de véritables abrégés de la Cité, capable d'apprendre aux enfants, par la pratique, leur futur métier de citoyen. Les élèves y seraient « réunis sous le régime de la liberté et de l'égalité » défini par une petite constitution, y formeraient « eux-mêmes leur gouvernement », y élaboreraient « leurs lois », y choisiraient « ceux d'entre eux qui méritent d'être chargés de leur exécution » et y assigneraient « les récompenses et les peines ». L'ambition de cette éducation étant d'accoutumer les élèves à la liberté et à l'égalité pour les rendre ensuite impropres à toute forme de sujétion, son aboutissement logique réside dans la redéfinition de la relation enseignant-enseigné : les instituteurs devraient y délaisser la posture du maître, pour ne pas inculquer aux futurs citoyens de la République l'habitude de la soumission, et adopter avec leurs écoliers les « relations de l'amitié et de la confiance ».
- 22 « Utopie pédagogique » ? « Cité idéale » en réduction ? Sans doute moins qu'il n'y paraît. D'une part car Léonard Bourdon ne part pas de la théorie pour imaginer une école nouvelle, mais s'appuie tout au contraire sur la *pratique*, ainsi qu'il le revendique lui-même : « C'est sur ce plan que j'ai organisé la Société des jeunes Français réunie au ci-devant prieuré de Saint-Martin-des-Champs, et cette école peut déjà faire présager les succès qu'auraient les maisons d'éducation commune » qu'il propose de répandre dans le pays⁶⁴. Et il est vrai que, dès avant de formuler son projet à la barre de la Convention, Léonard Bourdon avait fondé, à Paris, en 1792, une école-internat qui fonctionnera jusqu'en 1795, selon la forme exacte qu'il propose ensuite aux législateurs durant l'été 1793. Elle accueillera une centaine d'écoliers durant ses quatre années d'existence (ils sont 300 lors de sa fermeture en 1795), majoritairement des orphelins des défenseurs de la patrie, admis à partir de l'âge de six ans⁶⁵. D'autre part, Léonard Bourdon est également convaincu de la nécessité d'avancer pas à pas et d'instituer une période transitoire avant de pouvoir concrétiser pleinement ses ambitions scolaires :

« Cependant, malgré les avantages infinis que je crois devoir résulter de l'éducation commune que je propose, je ne demande ni que les parents soient forcés de déposer leurs enfants dans ces maisons, ni même qu'on en établisse d'abord un nombre assez considérable pour dispenser des écoles primaires. [...] Je me contente de demander, *quant à présent*, que sur trente des écoles primaires qui vont être établies, il y ait au moins une maison dans laquelle les parents qui voudront faire jouir leurs enfants des avantages de l'éducation commune, qui désireront qu'ils soient exercés à l'industrie, puisse les confier volontairement aux soins de la République. Dès que ces maisons auront un nombre déterminé d'élèves, c'est-à-dire quatre ou cinq cents, l'administration en préviendra le Corps législatif, qui l'autorisera à en établir une seconde dans le même arrondissement ; et j'espère qu'avant quinze années d'ici, peut-être plus tôt, ces maisons remplaceront toutes les écoles primaires⁶⁶. »

- 23 Robespierre, qui avait pris l'initiative de la présentation du *Plan* de Michel Lepeletier devant la Convention, le 13 puis le 29 juillet 1793, revient lui aussi sur l'épineuse question de la faisabilité de ses propositions radicales, tout d'abord en opposant à ses détracteurs le volontarisme politique dont avaient si souvent fait preuve les révolutionnaires depuis 1789 :

« Citoyens, c'est l'imagination qui pose ordinairement les bornes du possible et de l'impossible ; mais quand on a la volonté de bien faire, il faut avoir le courage de franchir ces bornes⁶⁷. »

- 24 Toutefois, s'il demande la « priorité » pour le projet de Lepeletier, ce n'est pas sans l'avoir préalablement amendé. Ainsi se prononce-t-il finalement *pour* les internats mais *contre* le principe de l'obligation de leur fréquentation⁶⁸. Telle position, aménageant un *Plan d'éducation nationale* dont tous les députés s'entendent au moins pour souligner le haut degré d'aboutissement théorique, finit par l'emporter, grâce à Danton, dont la proposition débloque la situation, le 13 août 1793 :

« On a dit contre le plan [Lepeletier] que l'amour paternel s'oppose à son exécution : sans doute, il faut respecter la nature, même dans ses écarts. Mais si nous ne décrétons pas l'éducation impérative, nous ne devons pas priver les enfants du pauvre de l'éducation⁶⁹. »

- 25 Et puisqu'il semble qu'il « répugnerait aux cœurs des cultivateurs de faire le sacrifice de leurs enfants », il propose donc d'ordonner la création des maisons d'éducation nationale envisagées par Lepeletier et de donner aux parents la « faculté » d'y envoyer leurs enfants, sans pour autant les contraindre à le faire. C'était plier l'idéal au réel pour tenter de faire se rencontrer l'un et l'autre, fût-ce imparfaitement, ce sur quoi s'entend aussitôt la Convention⁷⁰. La mesure de compromis restera applicable deux mois, jusqu'à l'adoption des décrets de brumaire an II sur les écoles primaires (eux-mêmes suspendus peu après), qui emporteront ce qui restait du *Plan d'éducation nationale* de Lepeltier, c'est-à-dire cette existence facultative de maisons d'éducation nationale dispensant un enseignement gratuit, sous la forme d'internats publics, pour leur substituer des écoles primaires pensées sous la simple forme de l'externat élémentaire.

Conclusion

- 26 Des lignes qui précèdent, il est permis de conclure que l'ambition scolaire régénératrice de la Révolution n'était ni utopique au sens où l'entendaient les hommes de la fin du XVIII^e siècle, ni utopique selon les définitions que les historiens ont ensuite proposées de ce terme. Si l'usage de cette notion apporte donc peu à la compréhension de projets

pédagogiques soucieux d'adapter l'idéal au réel pour mieux pouvoir transformer la société en profondeur, il n'est en revanche pas sans faire problème en ce qu'il ne paraît jamais très loin de placer l'historien à la frontière du jugement sur le passé : jugement de celui qui connaît la suite de l'histoire et qui sait que les projets ambitionnant de transformer les hommes ont échoué, ou qu'ils étaient tout simplement impossibles ; jugement moral, aussi, qui consiste à reléguer une pensée radicale de transformation du monde dans le champ de l'irréalisable, au risque de passer pour partie à côté de la compréhension d'une période qui, comme l'écrivait naguère Edgar Quinet, ramena un temps sur terre « la foi à l'impossible⁷¹ ». Que la Révolution française soit ensuite devenue pour ses héritiers, au XIX^e siècle, une « terre d'utopie rétrospective⁷² », chose qui semble tout particulièrement attestée dans le domaine scolaire⁷³, voilà qui est en revanche peu discutable. Mais c'est là, déjà, une autre histoire.

NOTES

1. Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000 (rééd.), p. 20. L'auteur avait exposé ces idées dès 1980 dans l'article « Former l'homme nouveau : utopie et pédagogie pendant la Révolution française », *Libre*, vol. 8.
2. Mona Ozouf, *L'homme régénéré. Essai sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989, p. 141 ; Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 14 ; Hans-Christian Harten, *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*, Munich, Oldenbourg, 1990, p. 88 ; René Grevet, « L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice », *La Révolution française*, 2013-4 [en ligne] ; François Hincker donne les projets d'écoles révolutionnaires comme exemple de « l'utopie particulière » qui « foisonne sous la Révolution » : « L'effet d'utopie de la Révolution française », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1998, vol. 9, p. 2.
3. Caroline Fayolle, *La Femme nouvelle. Genre, éducation, Révolution (1789-1830)*, Paris, CTHS, 2017.
4. M. Ozouf, *L'homme régénéré [...]*, p. 116-157 ; Robert R. Palmer, *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, Princeton, Princeton University Press, 1985. Voir également le n° 6 (2014) de la revue en ligne *La Révolution française*, consacré à « La Révolution ou l'invention de la femme et de l'homme nouveaux » (sous la direction de Stéphanie Roza et Pierre Serna).
5. Simona Cerutti, « Processus et expérience : individus, groupes et identités à Turin au XVII^e siècle », dans Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles, de la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1996, p. 161-162.
6. Jean-Charles Buttier et C. Fayolle, « Avant propos », dans *La Révolution française* [en ligne], vol. 2013-4, numéro consacré au thème *Pédagogies, utopies et révolutions (1789-1848)*.
7. D. Julia, *Les trois couleurs [...]*, p. 14.
8. B. Baczko, « Lumières et utopie. Problèmes de recherches », *Annales E.S.C.*, vol. 26-2, 1971, p. 363-364.
9. *Ibid.*
10. F. Hincker fait ici exception, sa définition étant alors à la fois proche et un peu différente de celle évoquée par B. Baczko. Selon lui, cinq points essentiels permettent de définir « l'idéologie utopique » : « 1. Le dessein de construire grâce à de bonnes lois ; 2. Une société idéale ; 3. Idéale parce que réalisant l'unité du genre humain ou tout au moins d'une portion géographiquement

située de celui-ci ; 4. Et de marquer, ainsi, la fin de l'Histoire ». Enfin, la spécificité de l'utopie tient également au « saut a-historique de l'ici et du maintenant vers l'idéal ». F. Hincker, « L'effet d'utopie [...] », p. 2-3.

11. R. Grevet, « L'école de la Révolution [...] ».

12. B. Baczko, « Lumières et utopie [...] », p. 358.

13. *Dictionnaire de l'Académie française*, édition de 1762, p. 899.

14. Voir Irmgard Hartig, Albert Soboul, « Notes pour une histoire de l'utopie en France au XVIII^e siècle », *Annales Historiques de la Révolution française*, vol. 224, 1976, p. 161-179.

15. Cité par B. Baczko, « Lumières et utopie [...] », p. 358.

16. B. Baczko, *Lumières de l'utopie*, Paris, Payot, 1978, p. 31.

17. I. Hartig, A. Soboul, « Notes pour une histoire de l'utopie [...] », p. 164.

18. À ce sujet, se référer à S. Roza, « Comment la Révolution a transformé l'utopie : le cas de Gracchus Babeuf », *Annales Historiques de la Révolution française*, vol. 366, 2011, p. 83-103. De la même auteure, *Comment l'utopie est devenue un programme politique : du roman à la Révolution*, Paris, Classique Garnier, 2015.

19. *Dictionnaire de l'Académie française*, édition de 1798, p. 710.

20. Gilbert Romme, *Rapport sur l'instruction publique*, reproduit dans B. Baczko, *Une éducation [...]*, p. 201.

21. Durand-Maillane, *Opinion sur les écoles primaires*, reproduit dans James Guillaume (éd.), *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale*, t. 1, Paris, Imprimerie nationale, 1891, p. 123.

22. *Ibid.*, p. 133 : Claude-Laurent-Louis Masuyer, *Discours sur l'organisation de l'instruction publique et de l'éducation nationale*.

23. Le fait que seuls des patriotes convaincus aient été élus dans cette troisième Assemblée nationale de la Révolution est sans doute pour beaucoup dans cette unité de point de vue sur la régénération républicaine. Voir Michel Biard, Philippe Bourdin, Hervé Leuwers et P. Serna (dir.), 1792. *Entrer en République*, Paris, Armand Colin, 2013.

24. Durand-Maillane, *Opinion [...]*, p. 123. Souligné par nous.

25. Le *Projet d'éducation nationale* de Rabaut Saint-Étienne (21 décembre 1792) est reproduit dans B. Baczko, *Une éducation [...]*, p. 296-301. Souligné par nous.

26. M. Ozouf, *La fête révolutionnaire, 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1989 (rééd.), p. 450.

27. Sur la notion de « transfert pédagogique », voir J.-Ch. Buttier, « Un exemple de transfert pédagogique : le catéchisme politique », *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, n° 21, 2012-1, p. 1-21.

28. S. Roza et P. Serna, « La femme et l'homme nouveaux, une longue gestation de 225 ans... et plus... », *La Révolution française* [en ligne], 2014-6.

29. Bertrand Binoche, « Perfection, perfectibilité, perfectionnement », dans *L'homme perfectible*, Seyssel, Champ Vallon, 2004, p. 8.

30. R. R. Palmer, *The Improvement of Humanity [...]*, p. 3.

31. Sylvain Auroux, « Empirisme », dans Michel Delon (dir.), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, PUF, 1997, p. 388-391.

32. *Ibid.* et James A. Leith, « La pédagogie par les jeux : le jeu de l'oie pendant la Révolution française et l'Empire », dans Josiane Boulad-Ayoub (dir.), *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, Éducation, Révolution*, Québec-Paris, Presses de l'Université de Laval – L'Harmattan, 1996, p. 162.

33. Des aléas liés à la conjoncture révolutionnaire et des désaccords de fond ont sans cesse repoussé cette discussion entre 1789 et 1792. Côte Simien, *Des maîtres d'école aux instituteurs : une histoire de communautés rurales, de République et d'éducation entre Lumières et Révolution (années 1760-1802)*, Thèse de doctorat, sous la direction de Ph. Bourdin, Université Clermont-Auvergne, 2017, p. 706-717.

34. Le champ lexical de l'urgence est omniprésent dans ces projets sur l'instruction publique : « hâtez-vous », « promptement », « urgente nécessité » d'organiser de l'instruction publique, sont des termes qui reviennent comme des *leitmotifs*.
35. Il n'était évidemment pas question, dans les années 1760-1770, de former, par l'école, des citoyens républicains, libres et égaux en droits. Voir Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998 ; Harvey Chisick, *The Limits of reform in the Enlightenment. Attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981.
36. René Grevet, « L'école de la Révolution [...] ».
37. Michel-Edme Petit, *Opinion contre le projet des écoles primaires présenté par le Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, reproduit dans J. Guillaume (éd.), *Procès-verbaux [...]*, t. 1, p. 177.
38. *Ibid.*
39. *Ibid.* Souligné par nous.
40. *Ibid.* Souligné par nous.
41. *Ibid.* Souligné par nous.
42. Jeanbon Saint-André, *Sur l'éducation nationale*, reproduit dans J. Guillaume (éd.), *Procès-verbaux [...]*, t. 1, p. 272. Souligné par nous.
43. *Discours du citoyen Grégoire, député du département de Loir-et-Cher, sur l'éducation commune, prononcé à la séance du 30 juillet 1793*, Paris, Imprimerie nationale, 1793.
44. *Ibid.* Souligné par nous.
45. Thibaudeau, *Discours sur l'éducation publique*, reproduit dans B. Bacsko, *Une éducation [...]*, p. 395. Souligné par nous.
46. *Archives Parlementaires*, vol. 55, Paris, Imprimerie et Librairie administratives et des Chemins de fer, 1899, p. 133
47. Pour le contenu de ces décrets se référer à Octave Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours*, vol. 1, *De 1789 à 1848*, Paris, Charles de Mourgues Frères, 1874, p. 19-38. Pour l'analyse de leur contenu, voir R. Grevet, *L'avènement de l'école républicaine [...]*, p. 59-66.
48. B. Bacsko, « Lumières et utopie [...] », art. cit., p. 363-364.
49. *Ibid.*
50. François Hincker, « L'effet d'utopie [...] », p. 3.
51. Cette notion est développée par Georges Labica à propos de Robespierre. Elle semble néanmoins pouvoir être déclinée pour les Conventionnels réfléchissant à l'Instruction publique en 1792-1795 – sans prétendre pour autant qu'elle puisse être valable pour tous les révolutionnaires et sur tous les sujets abordés par la Révolution. G. Labica, *Robespierre, une politique de la philosophie*, Paris, La Fabrique, 2013 (rééd.).
52. Pour son contenu et son analyse, se référer à B. Bacsko qui le reproduit dans *Une éducation [...]*, p. 347-383. Voir également sa présentation par Ph. Bourdin, « L'éducation selon Robespierre », dans M. Biard et Ph. Bourdin (dir.), *Robespierre. Portraits croisés*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 109-127.
53. D. Julia, « L'institution du citoyen. Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789-1795) », dans Marie-Françoise Lévy (dir.), *L'enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Éd. Olivier Orban, 1990, p. 136.
54. R. Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine [...]*, p. 40. F. Hincker prend également ce discours comme exemple de l'imprégnation de l'utopisme chez les révolutionnaires (« L'effet d'utopie [...] », p. 2).
55. Ce que relève également D. Julia, *Les trois couleurs [...]*, p. 96.
56. B. Bacsko, *Une éducation [...]*, p. 355. Souligné par nous.
57. *Ibid.*, p. 353. Souligné par nous.
58. *Ibid.*, p. 354.

59. Abbé Grégoire, *Discours du citoyen Grégoire [...]*
60. *Ibid.*
61. Thibaut, *Discours sur l'éducation publique [...]*, p. 394. Souligné par nous.
62. *Ibid.*, p. 392 : « Le fanatisme religieux dévore déjà plusieurs de nos départements n'allez pas exciter, par des institutions trop violentes, le fanatisme de la paternité, que vous ne pourriez combattre sans vous rendre criminels. »
63. Léonard Bourdon, *Projet de décret sur l'éducation nationale*, reproduit dans J. Guillaume (éd.), *Procès-verbaux [...]*, vol. 2, p. 114 et suivantes.
64. *Ibid.*, p. 116.
65. Sur cette expérience pédagogique originale, voir Agnès Thibaut, *La société des jeunes Français de Léonard Bourdon. Une expérience pédagogique sous la Révolution*, Mémoire de Maîtrise sous la direction de Michel Vovelle, Université Paris I, 1986, 2 vol.
66. L. Bourdon, *Projet de décret [...]*, p. 116. Souligné par nous.
67. Cité par Ph. Bourdin, « L'éducation selon Robespierre [...] », p. 125.
68. *Ibid.*, p. 124.
69. *Archives parlementaires*, t. 72 [...], p. 126-127.
70. *Ibid.*
71. Edgard Quinet, *Le christianisme et la Révolution française*, Paris, Imprimeurs-unis, 1845, p. 409.
72. F. Hincker, « L'effet d'utopie [...] », p. 4.
73. Voir Nathalie Brémand, « Les projets éducatifs socialistes des années 1830-1848 : pour former l'homme nouveau », *La Révolution française*, 2013-4 [en ligne].

RÉSUMÉS

En s'appuyant sur le corpus des débats législatifs relatifs à l'instruction publique entre 1792 et 1795, le présent article entend démontrer que le caractère « utopique » des idées scolaires défendues par les révolutionnaires procède d'une analyse *a posteriori* de l'historien et non de la manière dont les acteurs de la Révolution ont eux-mêmes appréhendé l'école républicaine qu'ils espéraient construire – et qu'ils se sont justement employés à dissocier de tout caractère « utopique ». Tout à sa volonté de transformer la société ici et maintenant, le projet scolaire de la Première République procède en effet surtout d'une pensée du réel. Si elle est en prise avec un idéal théorique hérité des Lumières, elle est aussi soucieuse de tenir compte des contingences du présent pour parvenir à ses fins. C'est vrai y compris lorsque les révolutionnaires envisagent l'école comme une *micropolis* républicaine supposée refléter, tout autant qu'annoncer, la Cité nouvelle qu'ils appellent de leurs vœux.

Drawing its inspiration from the legislative debates concerning public education from 1792 to 1795, this article seeks to demonstrate that the “utopic” nature of the revolutionaries’ thinking about schools derives from historians’ hindsight rather than the way in which the agents of the Revolution themselves anticipated the republican school that they hoped to construct – and that they especially sought to dissociate from any “utopic” nature. Seeking to immediately transform society in the present, the First Republic’s educational plan grew, most especially, out of realistic thinking. Derived from a theoretical ideal inherited from the Enlightenment, the plan was also careful to consider contingencies of the time in considering how to reach its goals. This was also

the case when the revolutionaries imagined school as a republican *micropolis* expected to reflect as well as anticipate the new city of their hopes.

INDEX

Index chronologique : Révolution française

Mots-clés : utopie, communautés utopiques, instruction publique, école, république

Keywords : Utopia, utopic communities, public education, school, republic, French Revolution

AUTEUR

CÔME SIMIEN

Maître de conférences à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, IHMC (UMR 8066)